



# Assemblée générale

Distr. générale  
18 décembre 2013  
Français  
Original: anglais

---

## Conseil des droits de l'homme

### Vingt-cinquième session

Points 2 et 3 de l'ordre du jour

### Rapport annuel du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme et rapports du Haut-Commissariat et du Secrétaire général

**Promotion et protection des droits de tous les droits de l'homme,  
civils, politiques, économiques, sociaux et culturels,  
y compris le droit au développement**

## Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation

### Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme

#### *Résumé*

La présente étude porte sur l'éducation inclusive comme moyen de réaliser le droit à l'éducation universelle, notamment pour les personnes handicapées. Elle analyse les dispositions pertinentes de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, souligne les bonnes pratiques existantes et examine les défis qui se posent et les stratégies utilisées pour la mise en place de systèmes d'éducation inclusive.



## Table des matières

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
I. Introduction.....	1–2	3
II. Le droit à l'éducation inclusive comme droit de l'homme.....	3–25	3
A. L'inclusion en tant que principe fondamental de l'éducation.....	3–9	3
B. Évolution normative du droit à l'éducation inclusive.....	10–25	6
III. Droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive .....	26–55	10
A. Disposition de non-exclusion .....	26–27	10
B. Droit à un enseignement inclusif, de qualité et gratuit .....	28–34	10
C. Accessibilité et élimination des obstacles.....	35–40	11
D. Aménagements raisonnables en matière d'éducation.....	41–44	12
E. Accompagnement.....	45–49	13
F. Égalisation des chances .....	50–51	14
G. Formation professionnelle et renforcement des capacités .....	52–54	15
H. Formation continue.....	55	15
IV. Application au niveau national.....	56–64	15
V. Coopération internationale.....	65–67	18
VI. Conclusions et recommandations.....	68–72	19

## I. Introduction

1. Dans sa résolution 22/3, le Conseil des droits de l'homme a prié le Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) d'élaborer une étude sur le droit des personnes handicapées à l'éducation, en consultation avec les États et les autres parties prenantes intéressées, y compris le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), les organisations régionales, le Rapporteur spécial de la Commission du développement social chargé du handicap, les organisations de la société civile, dont les organisations de personnes handicapées, et les institutions nationales des droits de l'homme. En vertu de la résolution, l'étude sera disponible sur le site Web du Haut-Commissariat, dans un format accessible, avant la vingt-cinquième session du Conseil des droits de l'homme.

2. À cette fin, le HCDH a invité les États membres, l'UNICEF, l'UNESCO, les organisations régionales, les organisations de la société civile et les associations de personnes handicapées, le Rapporteur spécial de la Commission du développement social et les institutions nationales des droits de l'homme à présenter des contributions comportant une série de questions relatives à l'éducation des personnes handicapées. Le HCDH a ainsi reçu 39 réponses des États, 12 d'institutions des droits de l'homme, et 31 d'organisations de la société civile et d'autres parties prenantes. Ces communications sont disponibles dans leur intégralité sur le site Web du HCDH<sup>1</sup>.

## II. Le droit à l'éducation inclusive comme droit de l'homme

### A. L'inclusion en tant que principe fondamental de l'éducation

3. Le droit à l'éducation est un droit universel reconnu par le droit international des droits de l'homme et, en tant que tel, il s'applique à tous, notamment aux personnes handicapées. Plusieurs instruments internationaux, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention relative aux droits de l'enfant consacrent les principes fondamentaux d'universalité et de non-discrimination dans l'exercice du droit à l'éducation<sup>2</sup>. L'éducation inclusive a été reconnue comme le moyen le plus approprié pour que les États garantissent l'universalité et la non-discrimination dans le droit à l'éducation. La Convention relative aux droits des personnes handicapées reconnaît que, pour que les personnes handicapées puissent exercer ce droit, des systèmes éducatifs inclusifs doivent être en place et, par conséquent, le droit à l'éducation est un droit à l'éducation inclusive.

4. Généralement, les systèmes scolaires ont adopté l'une des trois stratégies applicables aux personnes handicapées: l'exclusion, la ségrégation ou l'inclusion. Il y a exclusion quand un élève est tenu éloigné de l'école sur la base de l'existence d'un handicap, sans qu'il existe d'autre possibilité éducative dans des conditions d'égalité avec les autres élèves. Dans le cadre de cette approche, un élève handicapé est exclu du système éducatif sur la base de son âge, de son développement ou du diagnostic établi, et placé dans une institution sociale ou médicalisée sans accès à l'éducation. Il y a ségrégation lorsque cet élève est envoyé dans une école afin que son handicap particulier soit pris en charge, habituellement dans un système scolaire/éducatif spécialisé. Enfin, il y a intégration

<sup>1</sup> [www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/Pages/SubmissionStudyEducation.aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/Pages/SubmissionStudyEducation.aspx).

<sup>2</sup> Voir aussi les observations finales du Comité des droits des personnes handicapées concernant l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1.

lorsqu'un élève handicapé est scolarisé dans une école ordinaire<sup>3</sup>, pour autant qu'il parvienne à s'adapter aux dispositions normalisées de l'école. La stratégie de l'intégration vise uniquement à accroître la capacité de l'élève à respecter les normes établies<sup>4</sup>.

5. Un même pays peut adopter parallèlement des stratégies d'exclusion, de ségrégation et d'intégration sur la base d'un handicap existant, qui sont susceptibles d'avoir une incidence sur des personnes autres que les personnes handicapées. La stratégie inclusive semble être la solution à ces approches discriminatoires. Comme indiqué dans sa préface, la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux («Déclaration de Salamanque») sont inspirés par la «reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'«écoles pour tous», c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage, répondant aux besoins individuels de chacun». Sur la base de la Déclaration de Salamanque, les systèmes éducatifs inclusifs<sup>5</sup> sont ceux sur lesquels sont fondées les écoles qui utilisent «une pédagogie centrée sur l'enfant, capable d'éduquer tous les enfants, y compris ceux qui sont gravement défavorisés» (Cadre d'action, par. 3). La Déclaration préconise un changement de perspective sociale. Comme l'a indiqué le précédent Rapporteur spécial de la Commission du développement social chargé de superviser la mise en œuvre des Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées, «tous les enfants et les adolescents du monde entier, avec leurs atouts et faiblesses individuels, leurs espoirs et leurs attentes, ont le droit à l'éducation. Ce ne sont pas nos systèmes éducatifs qui ont droit à certains types d'enfants; c'est donc le système scolaire d'un pays qui doit être adapté pour répondre aux besoins de tous les enfants»<sup>6</sup>.

6. Le passage à une approche inclusive de l'éducation est apparu en 1990, à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui a reconnu le problème de l'exclusion des élèves handicapés du système scolaire. La nécessité de les intégrer dans les écoles ordinaires a été reconnue dans le rapport Warnock dès 1978<sup>7</sup>. L'adoption en 1993 des Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées prévoyait l'intégration, mais ce n'est qu'en 1994 que la Déclaration de Salamanque, signée par 92 gouvernements, a préconisé l'éducation inclusive. La Déclaration exhortait les écoles ordinaires à offrir une éducation de qualité à tous les élèves, y compris aux élèves handicapés, sans exercer de discrimination sur la base des besoins de soutien accrus qu'ils peuvent avoir (p. viii). Le Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous (2000) a souligné que les systèmes éducatifs doivent être intégrateurs et apporter une réponse souple aux situations et besoins de tous les apprenants<sup>8</sup>. Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion (2005) soulignent qu'au cœur de l'éducation inclusive se trouve le droit à l'éducation<sup>9</sup>. En 2006, se fondant sur ces précédents, la Convention relative aux droits des personnes handicapées

<sup>3</sup> Les expressions «écoles ordinaires» et «éducation générale» sont habituellement utilisées pour faire référence à des systèmes scolaires où sont scolarisés des élèves handicapés ou non, par opposition aux écoles spécialisées, où ne sont scolarisés que des élèves handicapés. Dans le présent rapport, les premières expressions sont interchangeable pour renvoyer à l'éducation générale, étant donné qu'il est fait mention de ces écoles dans la Convention relative aux personnes handicapées.

<sup>4</sup> Voir UNICEF, *The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education* (Genève, 2012).

<sup>5</sup> L'éducation inclusive n'est pas définie dans le droit des droits de l'homme. Le Comité des droits de l'enfant a néanmoins adopté une définition de cette notion (voir par. 17 ci-dessous).

<sup>6</sup> Bengt Lindqvist, 1994.

<sup>7</sup> Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, «Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (Londres, Stationary Office, 1978).

<sup>8</sup> Disponible à l'adresse: [www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/) (voir par. 33).

<sup>9</sup> UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation: assure l'accès à l'éducation pour tous, 2005 (Paris, 2005), p. 12.

accorde un statut juridiquement contraignant à la notion de «systèmes éducatifs inclusifs». Ces systèmes ont été reconnus comme le seul moyen de garantir le droit à l'éducation pour tous, y compris les personnes handicapées, sans discrimination et dans les mêmes conditions que pour les autres. En d'autres termes, la Convention soulignait que le droit à l'éducation est en fait le droit à l'éducation inclusive.

7. L'inclusion est un processus qui reconnaît: a) l'obligation d'éliminer les obstacles qui limitent ou interdisent la participation; b) la nécessité de modifier la culture, les orientations et la pratique<sup>10</sup> des écoles ordinaires afin de tenir compte des besoins de tous les élèves, notamment ceux qui sont handicapés. L'éducation inclusive suppose de transformer le système éducatif et d'assurer des interactions interpersonnelles fondées sur des valeurs essentielles qui permettent l'épanouissement intégral des capacités d'apprentissage de chacun. Elle suppose également la participation effective, l'instruction individualisée et des pédagogies inclusives. Certaines des valeurs essentielles de l'éducation inclusive sont l'égalité, la participation, la non-discrimination, la célébration de la diversité et le partage de bonnes pratiques. L'approche inclusive considère les élèves comme des personnes, respecte leur dignité propre et reconnaît leurs besoins et leur capacité à contribuer à la société. Elle reconnaît également la différence comme une chance d'apprentissage, et considère la relation entre l'école et la communauté au sens large comme un moyen de créer des sociétés inclusives avec un sentiment d'appartenance (non seulement pour les élèves mais aussi pour les enseignants et les parents).

8. L'éducation inclusive est importante socialement, parce qu'elle offre un lieu d'échange permettant de lutter contre la stigmatisation et la discrimination. Un cadre d'apprentissage mixte qui englobe des personnes handicapées permet de valoriser leurs contributions et de mettre en cause et d'éliminer progressivement les préjugés et malentendus. L'éducation inclusive renforce également l'éducation de qualité pour tous en débouchant sur des programmes plus vastes et des stratégies d'enseignement qui contribuent au développement général de capacités et compétences. Cette corrélation entre l'apprentissage et le développement, lorsque qu'elle englobe divers participants ayant des compétences variées ouvre de nouvelles perspectives pour atteindre les objectifs fixés et parvenir à l'estime de soi, et donne aux individus les moyens d'édifier une société fondée sur le respect mutuel et sur des droits.

9. La réalisation du droit à l'éducation est une condition préalable à l'inclusion sociale et économique et à la pleine participation dans la société. Le droit à l'éducation a donc été reconnu comme un exemple de l'indivisibilité et de l'interdépendance de tous les droits de l'homme, compte tenu de son rôle dans la réalisation pleine et effective d'autres droits<sup>11</sup>. L'éducation formelle facilite la certification formelle, qui est aujourd'hui exigée de plus en plus souvent sur le marché du travail ouvert. Ainsi, il est nécessaire que les personnes handicapées obtiennent des diplômes et des certificats éducatifs dans les mêmes conditions que les autres afin d'être en compétition avec eux et de faire partie de la main-d'œuvre. Cela est d'autant plus important que le taux de chômage des personnes handicapées est proportionnellement plus élevé à cause de la discrimination<sup>12</sup>. En outre, l'employabilité accrue des personnes handicapées réduit les coûts et contribue à la croissance économique.

<sup>10</sup> Voir Tony Booth and Mel Ainscow, *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2004).

<sup>11</sup> Voir Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observations générales n° 11 (1999) sur les plans d'action pour l'éducation primaire et n° 13 (1999) sur le droit à l'éducation.

<sup>12</sup> Pour de plus amples détails à ce sujet, voir l'étude thématique du HCDH sur le travail et l'emploi des personnes handicapées (A/HRC/22/25).

On pourrait réduire l'impact négatif du chômage des handicapés sur le produit intérieur brut<sup>13</sup> en garantissant à ces personnes l'accès à des systèmes d'éducation inclusive.

## **B. Évolution normative du droit à l'éducation inclusive**

### **1. L'éducation inclusive dans les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme et autres instruments juridiques internationaux**

10. Reconnu comme un droit fondamental à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, le droit à l'éducation a ensuite été consacré par divers instruments juridiques qui en ont élargi la portée et précisé les obligations incombant aux États. Ce processus a finalement abouti à reconnaître, dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées, que l'éducation inclusive était le meilleur moyen de garantir ce droit à tous. La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ont tous constitué des pas en avant dans cette voie.

11. Conformément à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, le droit à l'éducation englobe: a) l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous; b) l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement technique et professionnel, et l'enseignement supérieur généralisés, rendus accessibles à tous, en pleine égalité, par l'instauration progressive de la gratuité; c) l'encouragement de l'enseignement de base pour les adultes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme; et d) le développement d'un réseau scolaire, l'établissement d'un système de bourses et des programmes visant à l'amélioration continue des conditions de travail des enseignants. Le Pacte reconnaît en outre le droit des parents ou des tuteurs de choisir le type d'enseignement à dispenser à leurs enfants, sous réserve que celui-ci soit conforme aux normes minimales en matière d'éducation.

12. L'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, devrait répondre à quatre caractéristiques interdépendantes et essentielles, à savoir: dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité<sup>14</sup>. Par «dotations», il faut entendre l'existence d'un nombre suffisant d'établissements d'enseignement opérationnels; ces établissements doivent être accessibles, tant du point de vue physique qu'économique, à tout un chacun sans discrimination. L'acceptabilité suppose que la forme et le contenu de l'enseignement soient pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité, donc acceptables pour les étudiants et, selon que de besoin, les parents. Enfin, l'adaptabilité exige que l'enseignement soit souple de manière à pouvoir être adapté à l'évolution des réalités et des besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel. Cette caractéristique exige également la création d'établissements à même de dispenser un enseignement à tous les enfants et constitue par conséquent un principe fondamental de l'éducation inclusive.

13. S'il prévoit la réalisation progressive des droits qu'il consacre et prend en considération les contraintes dues au caractère limité des ressources disponibles, le Pacte impose à l'article 13, des obligations juridiques générales et particulières d'application immédiate, dont celle de garantir que le droit à l'éducation soit exercé sans discrimination aucune et d'assurer l'accès universel à l'enseignement primaire. Le non-respect de ces

<sup>13</sup> Sebastian Buckup, «The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work», Employment Working Paper, n° 43 (OIT, 2009).

<sup>14</sup> Voir l'Observation générale n° 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, par. 6, ainsi que le rapport préliminaire de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, E/CN.4/1999/49, par. 42 à 74.

obligations constitue une violation directe du droit à l'éducation<sup>15</sup>. La disposition du Pacte relative à la non-discrimination exige une réduction des déséquilibres structurels et fixe comme objectif la participation et l'égalité effectives de toutes les personnes handicapées. Elle reconnaît que la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer ces personnes dans le système général d'enseignement. En outre, le Pacte appelle implicitement les États à intégrer les personnes handicapées dans l'enseignement non spécialisé et la formation continue<sup>16</sup>.

14. D'autres traités internationaux relatifs aux droits de l'homme, dont la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, précisent les implications particulières pour des groupes donnés de l'exercice du droit à l'éducation<sup>17</sup>. Ce droit est également reconnu par des instruments juridiques internationaux relevant du droit des réfugiés et du droit international humanitaire, ainsi que par plusieurs conventions de l'Organisation internationale du Travail.

15. Le droit à l'éducation est en outre reconnu par des instruments régionaux relatifs aux droits de l'homme, dont la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, la Convention américaine relative aux droits de l'homme et son protocole additionnel traitant des droits économiques, sociaux et culturels, le Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et la Convention interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées.

16. Le Comité des droits de l'enfant a fait progresser la réalisation du droit à l'éducation inclusive en qualifiant de principes fondamentaux l'intégration maximale des enfants handicapés dans la société (et le système éducatif), et leur droit à l'éducation sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances<sup>18</sup>. La discrimination sape les moyens de ces enfants de bénéficier des possibilités d'éducation et compromet l'objectif d'épanouissement de leur personnalité et de développement de leurs dons et aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de leurs potentialités<sup>19</sup>. Il y a par conséquent lieu de fournir une aide visant à garantir l'accès à l'éducation d'une manière propice à la réalisation de cet objectif. Les ressources allouées doivent être suffisantes pour couvrir tous les besoins pertinents, y compris pour financer des programmes destinés à intégrer les enfants handicapés dans l'enseignement non spécialisé<sup>20</sup>.

17. Le Comité des droits de l'enfant a défini la notion d'«éducation inclusive» comme reposant sur une série de valeurs, de principes et de pratiques ayant pour objectif l'instauration d'un mode d'éducation cohérent, efficace et de qualité qui tienne compte de la diversité des conditions et des besoins d'apprentissage, non seulement des enfants handicapés mais aussi de tous les élèves<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> Voir l'Observation générale n° 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, par. 43 à 59, ainsi que son Observation générale n° 20 (2009) sur la non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels.

<sup>16</sup> Ibid., Observation générale n° 5 (1994) sur les personnes souffrant d'un handicap.

<sup>17</sup> Voir, par exemple, l'Observation générale n° 1 (2001) du Comité des droits de l'enfant sur les buts de l'éducation.

<sup>18</sup> Ibid., Observation générale n° 9 (2006) sur les droits des enfants handicapés, par. 11 et 62.

<sup>19</sup> Ibid., Observation générale n° 1, par. 10.

<sup>20</sup> Ibid., Observation générale n° 9, par. 20.

<sup>21</sup> Ibid., par. 67.

## 2. L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées

18. L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées réaffirme le droit des personnes handicapées à l'éducation et reconnaît l'éducation inclusive comme le moyen de réaliser ce droit. La Convention constitue le premier instrument juridiquement contraignant qui fasse expressément référence à la notion d'éducation inclusive. À l'instar de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et de la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention relative aux droits des personnes handicapées ne consacre pas un nouveau droit, mais précise les implications particulières pour les personnes handicapées de l'exercice du droit à l'éducation «sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances». Elle dispose, à l'article 24, que les États parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation (par. 1). Les paragraphes 2 à 5 dudit article fournissent des orientations concernant les mesures requises pour établir un système éducatif inclusif<sup>22</sup>. Il importe de noter que la Convention doit être considérée comme un tout et non pas comme un ensemble de dispositions indépendantes les unes des autres. L'article 24 est ainsi lié à tous les autres articles de l'instrument et en dépend et doit être lu à la lumière des principes généraux énoncés à l'article 3. Il est à rapprocher de l'article 19 (autonomie de vie et inclusion dans la société), l'établissement d'un système éducatif inclusif constituant également une condition préalable à la pleine intégration et participation à la société, ainsi qu'à la lutte contre l'isolement et la ségrégation des personnes handicapées.

19. Les buts de l'éducation visés à l'article 24, paragraphe 1, de la Convention n'ont pas spécifiquement trait au handicap, pas plus qu'ils n'y sont liés. L'article en question reprend les objectifs généraux consacrés dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention relative aux droits de l'enfant, à savoir l'épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité (ainsi que d'un sentiment d'«estime de soi» dans l'article 24), le respect des droits de l'homme (ainsi que de la «diversité humaine» dans l'article 24), l'épanouissement de la personnalité, des talents et des aptitudes dans toute la mesure des potentialités de la personne et la participation effective à une société libre.

20. Le paragraphe 2 de l'article 24 dispose que les États veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général, ce qui implique le refus de la non-intégration d'élèves dans des établissements non spécialisés sur le fondement d'un quelconque handicap (art. 24, par. 2 a)). Conformément à cette disposition, les États doivent également veiller à ce que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire. L'accessibilité et l'adaptabilité sont des notions particulièrement pertinentes à cet égard. L'accessibilité est visée à l'article 9 de la Convention, qui établit que les États parties prennent des mesures appropriées pour garantir l'accès des personnes handicapées<sup>23</sup>. L'adaptabilité constitue une caractéristique essentielle de tout examen complet du système éducatif visant à faire en sorte que les établissements d'enseignement soient inclusifs.

21. Conformément à l'article 24, par. 2 c), les États parties sont en outre tenus de veiller à ce qu'il soit procédé à des aménagements raisonnables qui, comme l'indique la définition figurant à l'article 2, sont ceux qui sont spécifiquement nécessaires à une personne

<sup>22</sup> L'obligation incombant aux États d'établir des systèmes éducatifs inclusifs n'implique aucune limitation du droit des parents de choisir le mode d'instruction de leurs enfants, y compris la scolarisation à domicile, sous réserve que ce mode assure un enseignement de qualité conforme aux objectifs et exigences découlant du droit des droits de l'homme.

<sup>23</sup> La Convention cite expressément les écoles en son article 9, par. 1 a).

handicapée pour lui assurer l'exercice des droits de l'homme. Il importe de souligner que selon la Convention, le refus de tels aménagements constitue une discrimination fondée sur le handicap et doit donc être interdit avec effet immédiat. L'article 24, par. 2 d) et e), impose également aux États parties de veiller à ce que les personnes handicapées bénéficient de l'accompagnement nécessaire, y compris de mesures d'accompagnement individualisé.

22. Le paragraphe 3 de l'article 24 traite de l'égalité des chances des personnes handicapées et tout particulièrement des besoins des personnes atteintes d'un même type de handicap. Aux termes de cette disposition, les États parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de leur communauté. Il s'agit notamment pour eux de faciliter l'apprentissage du braille, de la langue des signes et d'autres moyens et formes de communication, ainsi que le développement des capacités d'orientation et de la mobilité. En ce qui concerne les personnes sourdes, les États parties doivent faciliter la promotion de leur identité linguistique. La disposition dont il est question vise à faire en sorte que les personnes présentant des troubles de la communication ne soient pas exclues du système d'enseignement général et qu'elles bénéficient d'un enseignement dans les langues ou modes et moyens de communication adéquats, dans des environnements qui optimisent non seulement leur progrès scolaire, mais aussi leur socialisation.

23. Le paragraphe 4 de l'article 24 dispose que, pour que les systèmes d'enseignement général soient inclusifs, il faut employer des enseignants qui aient une qualification en langue des signes ou en braille. En outre, les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux doivent avoir reçu une formation comprenant la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation de modes, moyens et formes de communication ainsi que de techniques et matériels pédagogiques adaptés.

24. Le paragraphe 5 de l'article 24 porte sur l'accès à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. Il réaffirme le droit des personnes handicapées d'avoir accès à ces types de formation et d'enseignement sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, ce qui impose à la fois une obligation générale d'accessibilité et la fourniture d'aménagements raisonnables.

25. Le Comité des droits des personnes handicapées, dans des observations finales, a appelé les États parties à garantir et mettre en œuvre le droit à l'éducation inclusive<sup>24</sup>. Il a encouragé la mise en œuvre de l'article 24 selon une démarche soucieuse de l'égalité entre les sexes<sup>25</sup>. Le Comité a en outre recommandé l'intégration dans les établissements d'enseignement non spécialisés des enfants roms<sup>26</sup>, des personnes d'ascendance africaine<sup>27</sup>, des autochtones et des personnes vivant en milieu rural<sup>28</sup>. Il a indiqué à plusieurs occasions préférer les établissements non spécialisés aux établissements spécialisés<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Voir, par exemple, ses observations finales concernant les rapports initiaux de l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et de l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1.

<sup>25</sup> Voir, par exemple, la liste des points à traiter à l'occasion de l'examen des rapports initiaux de l'Autriche, CRPD/C/AUT/Q/1, de l'Argentine, CRPD/C/ARG/Q/1, de la Chine, CRPD/C/CHN/Q/1, et du Pérou, CRPD/C/PER/Q/1.

<sup>26</sup> Voir ses observations finales concernant le rapport initial de la Hongrie, CRPD/C/HUN/CO/1.

<sup>27</sup> Voir ses observations finales concernant le rapport initial du Pérou, CRPD/C/PER/CO/1.

<sup>28</sup> Voir ses observations finales concernant les rapports initiaux de l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et du Paraguay, CRPD/C/PRY/CO/1.

<sup>29</sup> Voir ses observations finales concernant les rapports initiaux du Paraguay, CRPD/C/PRY/CO/1 (passage d'un système d'enseignement spécialisé et séparé au modèle inclusif), de l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1 (intégration des élèves handicapés scolarisés dans des établissements spécialisés dans des établissements non spécialisés), de la Chine, CRPD/C/CHN/CO/1 (prélèvement de

### III. Droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive

#### A. Disposition de non-exclusion

26. Le droit des personnes handicapées de recevoir une éducation dans un établissement d'enseignement non spécialisé est consacré à l'article 24, paragraphe 2 a), de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, qui dispose qu'aucun élève ne peut être exclu du système d'enseignement général sur le fondement de son handicap. En tant que mesure destinée à lutter contre la discrimination, cette «disposition de non-exclusion» est d'application immédiate et est renforcée par l'obligation d'apporter des aménagements raisonnables. Il est conseillé que les lois relatives à l'éducation contiennent expressément une telle disposition qui interdise le refus d'admission dans un établissement d'enseignement non spécialisé et assure la continuité dans le parcours scolaire. Il serait bon de mettre fin aux évaluations fondées sur le handicap dans la sélection de l'établissement et d'évaluer les besoins en matière d'accompagnement pour une intégration effective dans un établissement non spécialisé. À titre d'exemple, la province canadienne du Nouveau-Brunswick applique une politique scolaire qui empêche l'exclusion d'élèves du système d'enseignement non spécialisé<sup>30</sup> en garantissant l'éducation inclusive.

27. Le cadre juridique relatif à l'éducation devrait imposer autant que possible toute mesure visant à éviter l'exclusion. Certains systèmes éducatifs établissent des mécanismes particuliers ayant pour effet d'exclure des élèves, par exemple en fixant une limite d'âge pour l'achèvement des différentes années d'études. Les dispositions législatives qui donnent effet à ces systèmes et celles qui excluent expressément des élèves du système éducatif sur le fondement de leur handicap devraient être modifiées.

#### B. Droit à un enseignement inclusif, de qualité et gratuit

28. Un système éducatif inclusif n'est pas synonyme d'enseignement de qualité inférieure. Au contraire, un enseignement de qualité constitue la pierre angulaire des mesures recommandées. Lié à la notion d'acceptabilité, il devrait, selon les recommandations de l'UNESCO, comporter les cinq dimensions suivantes: respect des droits, équité, utilité, pertinence, efficacité et efficacie<sup>31</sup>.

29. Le droit fondamental à l'éducation met l'accent sur les principes de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, ainsi que sur l'instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur accessibles à tous, sans discrimination. La non-discrimination peut mettre fin à l'exclusion et à l'expulsion du système éducatif en favorisant la participation au processus décisionnel.

---

ressources sur le budget du système d'enseignement spécialisé pour les affecter à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire ordinaire), et de l'Australie, CRPD/C/AUS/CO/1 (poursuite du placement des élèves handicapés dans des écoles spécialisées et placement fréquent de ceux qui sont scolarisés dans des écoles ordinaires dans des classes ou des unités spécialisées).

<sup>30</sup> Canada, Nouveau-Brunswick, Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance, politique n° 322 sur l'éducation inclusive: «6.2.2 Les directions d'école doivent veiller à ce que les pratiques suivantes ne soient pas adoptées: 1) L'établissement de classes ou de programmes ségrégués pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement à l'école ou dans le cadre d'occasions d'apprentissage communautaire; 2) La prestation de programmes d'éducation alternative destinés aux élèves de la maternelle à la huitième année.».

<sup>31</sup> Rosa Blanca et al., *Quality education for all: A human rights issue* (Santiago, UNESCO, 2007).

30. Dans le domaine de l'éducation, on entend par «équité» le fait pour chaque élève de pouvoir bénéficier des possibilités offertes par le système éducatif. Celui-ci doit par conséquent garantir l'égalité réelle en fonction des résultats. L'équité doit être assurée dans l'accès, le processus et les résultats.

31. L'éducation doit présenter une utilité, conformément aux objectifs que lui associe la société, et doit aller expressément dans le sens de l'article 24, paragraphe 1, de la Convention. Soulignant que l'éducation doit présenter une utilité, l'UNESCO préconise les quatre piliers ci-après présentés dans le rapport Delors: apprendre à connaître; apprendre à faire; apprendre à être; et apprendre à vivre ensemble<sup>32</sup>.

32. Une éducation pertinente et constructive devrait permettre le développement de l'autonomie et de l'identité de l'élève en s'adaptant à ses besoins, ce qui suppose de passer de l'homogénéité à la pédagogie de la diversité.

33. L'efficacité et l'efficience constituent deux attributs d'un enseignement de qualité. L'éducation doit être efficace en traduisant effectivement dans la pratique le droit à un enseignement de qualité, et efficiente en reconnaissant et récompensant les efforts déployés par les élèves et pas uniquement leurs résultats.

34. Un enseignement inclusif appelle des méthodes d'évaluation inclusives. L'apprentissage cognitif est un indicateur d'un enseignement de qualité, mais ce n'est pas le seul. Les méthodes d'évaluation devraient reposer sur les objectifs proposés de l'enseignement, compte tenu des différentes dimensions qui caractérisent un enseignement de qualité.

### C. Accessibilité et élimination des obstacles

35. Conformément à l'article 9, garantir l'accessibilité est une obligation primordiale pour les États parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Ces personnes se heurtent fréquemment à des obstacles en matière d'accès physique et de communication du fait d'attitudes et de facteurs socioéconomiques, ce qui peut avoir une incidence négative sur leur accès à l'environnement physique, au savoir, aux matériels pédagogiques et à l'information. Combattre et éliminer ces obstacles est une condition préalable à l'éducation inclusive.

36. Les mesures destinées à éliminer les obstacles à l'accès physique et à la communication ont de façon générale été axées sur la modification des infrastructures et la mise à disposition de moyens de transport et d'outils de communication accessibles, ainsi que sur la promotion d'une conception universelle.

37. Pour lutter contre les obstacles socioéconomiques, les États peuvent faire bénéficier les élèves handicapés d'une aide ou de mesures d'incitation de nature financière. Il importe de noter que l'accès de tous à un enseignement primaire gratuit implique que les mesures en matière d'accessibilité le soient également. À cet égard, la loi finlandaise sur l'enseignement de base fait figure d'exemple. Elle dispose en effet qu'un élève handicapé a droit à des services d'interprétation et d'accompagnement gratuits pour avoir accès à l'éducation.

38. Les obstacles découlant de l'attitude des enseignants, des camarades et des familles peuvent être très importants et sont dans bien des cas difficiles à surmonter. Il importe de noter, à titre d'exemple, que la loi norvégienne sur l'éducation reconnaît que les efforts en matière d'accessibilité doivent viser tant l'environnement physique que l'environnement

<sup>32</sup> Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, *L'éducation: un trésor est caché dedans* (Paris, UNESCO, 1996), chap. 4.

psychosocial. Les mesures destinées à sensibiliser le grand public au titre de l'article 8 de la Convention peuvent aider à surmonter ce genre d'obstacle.

39. L'obligation de garantir l'accessibilité devrait être inscrite dans la loi et des fonds suffisants devraient être dégagés à cette fin. En outre, les crédits budgétaires par élève alloués aux écoles pourraient être plus importants pour les élèves handicapés (à l'instar de ce qui se fait en Mongolie, où ces crédits sont trois fois plus élevés) à des fins de couverture des dépenses liées à l'accessibilité. Il existe de bons exemples de projets de différentes ampleurs allant de projets conséquents (le Programme national «700 écoles» en Argentine) à des projets pilotes, comme en Géorgie<sup>33</sup>. Si la mise en œuvre de mesures en matière d'accessibilité incombe souvent aux autorités locales, il y a lieu d'élaborer des normes nationales<sup>34</sup>.

40. Garantir l'accessibilité suppose de prendre les mesures voulues pour que tous les élèves puissent véritablement avoir accès à l'éducation. Cette obligation devrait également orienter l'élaboration des politiques dans le domaine de l'éducation. Si elle est respectée, elle conduira progressivement à des systèmes éducatifs plus inclusifs. Certains de ces systèmes établissent des indicateurs d'évaluation des progrès accomplis dans la mise en œuvre de mesures en matière d'accessibilité. Ces indicateurs devraient comprendre aussi les difficultés liées à l'accès à la communication.

#### **D. Aménagements raisonnables en matière d'éducation**

41. L'aménagement raisonnable tel que défini dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées est une mesure de lutte contre la discrimination d'application immédiate<sup>35</sup>. L'objectif de cette mesure est de garantir que les personnes handicapées aient accès à l'éducation dans le système existant sur la base de l'égalité avec les autres. Le refus d'aménagement raisonnable constitue une violation de la Convention.

42. Les systèmes éducatifs inclusifs sont conçus pour assurer la diversité des élèves. Le fait est cependant que même le meilleur de ces systèmes peut présenter des lacunes de conception en raison des besoins particuliers des élèves. En pareil cas, un système inclusif réagirait en examinant son fonctionnement pour déterminer la façon de remédier à ces lacunes (systématiquement ou par une mesure d'aménagement raisonnable). Un fonds pour des aménagements raisonnables devrait être créé à cette fin.

43. L'aménagement raisonnable est une notion courante dans certains systèmes juridiques. On entend par «caractère raisonnable» le résultat d'une évaluation objective qui consiste à analyser la disponibilité des ressources ainsi que la pertinence des aménagements et l'objectif attendu de la lutte contre la discrimination. Ce genre de norme d'évaluation doit encore être élaboré par le Comité des droits des personnes handicapées dans sa jurisprudence.

44. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a formulé des directives concernant l'obligation d'agir en vue de la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels au maximum des ressources disponibles<sup>36</sup>,

<sup>33</sup> Dans le cadre d'un projet visant à introduire l'éducation inclusive dans 10 écoles publiques à Tbilissi, 10 établissements scolaires ont été rendus accessibles entre 2006 et 2008 conformément à l'article 9 de la Convention.

<sup>34</sup> Voir également l'article 9, par. 2 a), de la Convention concernant l'élaboration et la promulgation de normes minimales et de directives relatives à l'accessibilité.

<sup>35</sup> Voir, par exemple, les observations finales du Comité des droits des personnes handicapées concernant le rapport initial de l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1, par. 44.

<sup>36</sup> Déclaration sur l'appréciation de l'obligation d'agir «au maximum de ses ressources disponibles» dans le contexte d'un protocole facultatif au Pacte, E/2008/22, annexe VIII, p. 146 et 147. Le Comité indique que le respect de cette obligation doit être évalué en fonction d'un certain nombre d'éléments

y compris pour ce qui est du droit à l'éducation. Ces directives relatives au critère du «caractère raisonnable» peuvent être pertinentes s'agissant de la Convention relative aux droits des personnes handicapées en attendant que le Comité des droits des personnes handicapées formule ses propres directives pour l'élaboration de normes précises concernant les aménagements raisonnables au titre de la Convention. Il est en outre souhaitable que les États nouent une coopération interparlementaire pour avancer en ce qui concerne des dispositions législatives et des orientations juridiques visant à l'application directe de la disposition de non-discrimination relative aux aménagements raisonnables. On trouve des exemples de bonnes pratiques dans l'Union européenne ainsi que dans les pays suivants: Afrique du Sud, Australie, Canada, Espagne, États-Unis d'Amérique, Irlande, Israël, Nouvelle-Zélande, Philippines, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Suède et Zimbabwe<sup>37</sup>.

## E. Accompagnement

45. L'existence d'un accompagnement adapté constitue une caractéristique essentielle de l'éducation inclusive. Ce type d'accompagnement est expressément mentionné à l'article 24, paragraphe 2 d) et e), de la Convention relative aux droits des personnes handicapées et évoqué dans d'autres articles. L'accompagnement adapté est en outre complémentaire et lié aux mesures d'accessibilité.

46. L'accompagnement peut s'articuler de différentes façons, tout en tenant toujours compte des besoins individuels. En matière d'accompagnement structurel et individuel, certains systèmes éducatifs comme, par exemple, la province canadienne du Nouveau-Brunswick, recourent dans leurs politiques d'intégration au principe de la conception universelle de l'apprentissage. Les dispositifs d'intégration peuvent aussi faire appel à des plans personnalisés. L'attention personnalisée doit être considérée comme une caractéristique centrale de l'éducation inclusive. La loi finlandaise sur l'enseignement de base fait également en cela figure d'exemple, puisqu'elle confère le droit à un plan personnalisé à tous les élèves qui ont besoin d'un accompagnement régulier dans leur apprentissage.

47. L'élément central de tout plan d'apprentissage personnalisé est l'engagement des professionnels, des parents et de l'élève<sup>38</sup>. Ce type de plan vise à permettre à chaque élève de vivre, d'étudier et d'agir en toute autonomie avec un accompagnement adapté et compte tenu de ses capacités personnelles. En Belgique, les directeurs d'école ont appelé à l'établissement, au besoin, d'un «groupe d'experts sur l'accompagnement» chargé d'évaluer la situation de l'élève avant de décider des mesures d'accompagnement nécessaires. Les plans personnalisés devraient être régulièrement actualisés et fondés sur des objectifs atteignables, et être exprimés en termes clairs.

48. Les plans d'apprentissage personnalisés peuvent reposer sur des mesures d'accompagnement variées allant de la fourniture d'une aide compensatoire à la mise à disposition d'outils pédagogiques spéciaux et de technologies d'assistance et d'information en passant par l'application de procédures d'éducation spéciales. L'une des mesures les

---

tels que l'intention délibérée de réaliser les droits économiques, sociaux et culturels par les mesures adoptées, l'application d'une démarche non discriminatoire dans l'adoption de ces mesures et le délai. Les pénuries de ressources devraient être examinées par une analyse attentive du contexte.

<sup>37</sup> Comme indiqué dans un document de référence sur la notion d'aménagements raisonnables dans certaines lois nationales relatives aux personnes handicapées établi par le Département des affaires économiques et sociales à l'intention du Comité spécial chargé d'élaborer une convention internationale globale et intégrée pour la protection et la promotion des droits et de la dignité des personnes handicapées.

<sup>38</sup> UNICEF, *The Right of Children with Disabilities to Education*, p. 70.

plus importantes est le recours à un assistant pédagogique qui assure selon les besoins des élèves un accompagnement collectif ou individuel. Il importe de souligner que cette liste non exhaustive correspond aux mesures d'accompagnement visées à l'article 24, paragraphe 2 d) et e), de la Convention.

49. Le budget de l'État devrait prévoir des ressources suffisantes pour la mise en place de ces mesures. En Irlande, l'accompagnement dans les établissements d'enseignement non spécialisés représente ainsi 15 % de l'ensemble du budget alloué à l'éducation. Même lorsque des contraintes financières ont exclu de véritables options, les États ont trouvé des solutions créatives. À titre d'exemple, au Guatemala, des équipes de conseillers pédagogiques itinérants se rendent dans les établissements d'enseignement non spécialisés pour y fournir orientations et conseils. À cet égard, la transformation des établissements spécialisés en centres d'appui dans le cadre d'un processus de transition vers un système éducatif inclusif peut s'avérer extrêmement utile.

## F. Égalisation des chances

50. Le paragraphe 3 de l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées mentionne une série de mesures nécessaires à la participation des personnes handicapées, notamment de certains groupes de personnes handicapées, au système éducatif et à la vie en société. Les États parties doivent faciliter l'accès au braille, à l'écriture adaptée, aux modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et à divers moyens et formats de communication et favoriser le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, le soutien par les pairs et le mentorat et enfin l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes. Au Chili et en République tchèque, le système permet de mettre en œuvre bon nombre de ces mesures, tandis que dans les établissements d'enseignement ordinaires cubains et norvégiens, des services d'interprétation en langue des signes sont fournis.

51. Le paragraphe 3 de l'article 24 dispose également que les États doivent veiller à ce que les élèves reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui leur conviennent le mieux, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation. Une approche inclusive de l'éducation doit être développée au sein des systèmes éducatifs existants en vue de convertir les établissements ordinaires en cadres d'apprentissage adaptés aux besoins de tous les élèves, y compris les élèves aveugles, sourds ou sourds et aveugles. Des mesures d'inclusion renforcées comme la promotion de l'enseignement bilingue doivent être adoptées, pour favoriser non seulement l'intégration des élèves sourds, mais aussi la participation des autres élèves au processus d'inclusion. L'expression «Environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation» ne doit pas être interprétée comme synonyme d'environnements caractérisés par la ségrégation, mais comme une obligation pour les États de renforcer l'inclusion dans les établissements d'enseignement ordinaires. Placer les élèves handicapés dans des établissements ordinaires ne suffit pas: il faut aussi leur offrir une aide appropriée et faire en sorte qu'ils puissent participer effectivement au système éducatif<sup>39</sup>. Par exemple, les élèves sourds doivent avoir accès aux communautés qui utilisent la langue des signes pour pouvoir communiquer convenablement. Tous les élèves des établissements d'enseignement ordinaires devraient pouvoir bénéficier d'un enseignement en langue des signes afin que l'inclusion de la communauté sourde puisse

<sup>39</sup> Hilde Hualand et Colin Allen, *Deaf People and Human Rights* («Personnes sourdes et droits de l'homme»), World Federation of the Deaf (Fédération mondiale des sourds), 2009. Disponible à l'adresse: [www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf](http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf).

être renforcée. Les élèves qui présentent un handicap visuel ou autre doivent, quant à eux, bénéficier de mesures en matière d'accessibilité et d'une aide adaptée à leurs besoins.

## **G. Formation professionnelle et renforcement des capacités**

52. Les enseignants sont des acteurs clefs dans l'édification d'un système éducatif inclusif. Le paragraphe 4 de l'article 24 souligne la nécessité de former les enseignants au soutien des élèves handicapés et à la promotion d'un enseignement de qualité. Dans le cadre des systèmes éducatifs qui favorisent l'intégration, des programmes de formation à l'intégration, qui touchent également à l'inclusion, sont déjà proposés. En Australie et à Cuba, des programmes de formation ont été mis en place pour faciliter l'accès des élèves handicapés aux établissements d'enseignement.

53. La formation à l'approche inclusive de l'éducation qui est dispensée avant l'entrée en fonctions est essentielle pour préparer les nouveaux professeurs à enseigner à un groupe diversifié d'élèves et à tirer parti de cette diversité pour enseigner et apprendre. La formation en cours d'emploi est non seulement nécessaire pour répondre aux besoins des élèves scolarisés ou susceptibles de l'être, mais également pour transformer positivement le système. En France et en Colombie, les enseignants bénéficient de ces formations avant l'entrée en fonctions et en cours d'emploi.

54. Les obstacles à l'enseignement doivent être judicieusement levés. Une aide devrait être offerte aux enseignants pour qu'ils dispensent leur enseignement à tous les élèves, y compris aux élèves handicapés. Des formations aux techniques d'enseignement pour faire cours à des élèves issus de divers milieux et présentant des caractéristiques différentes devraient être offertes. Les enseignants devraient pouvoir réfléchir à leurs expériences et pratiques et ainsi revoir leur méthodologie et l'organisation de leurs cours pour une meilleure inclusion.

## **H. Formation continue**

55. La formation continue est un élément qui permet de garantir le droit à l'éducation. Dans le paragraphe 5 de l'article 24, il est demandé aux États parties de veiller à ce que les personnes handicapées aient accès, sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire, à l'enseignement pour adultes, à la formation professionnelle et à la formation continue. Cette disposition est importante car elle souligne la nécessité, pour les établissements d'enseignement supérieur, de répondre aux besoins éducatifs des étudiants handicapés de manière appropriée compte tenu de leur âge. Elle met en évidence le principe selon lequel les personnes handicapées ne sauraient être limitées dans leur progression en ce qui concerne leur droit à l'éducation au motif d'un handicap diagnostiqué médicalement. Pour renforcer cette disposition, l'obligation d'apporter des aménagements raisonnables en vue de garantir le droit des personnes handicapées à l'éducation est réaffirmée dans d'autres articles de la Convention.

## **IV. Application au niveau national**

56. Les systèmes éducatifs de type inclusif sont le résultat de processus complexes qui doivent être étudiés de manière systémique. Les transformations à l'échelle du système éducatif devraient englober: a) l'adoption d'une loi sur l'éducation inclusive qui comprenne une définition claire de la notion d'éducation inclusive ainsi qu'une disposition de «non-exclusion» énonçant les principes de non-discrimination et d'aménagements raisonnables; et b) l'établissement d'un plan de transformation pour créer les conditions

nécessaires à l'inclusion effective. Dans un premier temps, il convient de lever les obstacles aux niveaux juridique et politique. Le caractère novateur de l'approche du handicap fondée sur les droits de l'homme et de l'approche inclusive des besoins éducatifs doit être mis en avant au moment où des pratiques qui contribuent au développement de systèmes éducatifs inclusifs sont adoptées.

57. Le processus d'élaboration d'un texte de loi sur l'éducation inclusive peut être enrichissant, surtout lorsqu'il est participatif. Il est conseillé de créer des partenariats entre tous les acteurs concernés pour concevoir un système éducatif inclusif et faciliter sa mise en œuvre. Pour garantir la participation des personnes qui connaissent peu l'approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme, des programmes de renforcement des capacités devraient être mis en place.

58. La centralisation de l'éducation sous l'égide du Ministère de l'éducation est utile. La transformation du système actuel en un système éducatif inclusif requiert une coordination centrale afin d'optimiser les ressources existantes, d'adapter les règles et les procédures, et de garantir que les ministères concernés adoptent une approche fondée sur les droits de l'homme plutôt qu'une approche à dominante médicale ou fondée sur la charité. La centralisation n'exclut pas les collectivités locales, qui permettent une meilleure participation des personnes directement touchées, comme le prévoit le paragraphe 3 de l'article 4 de la Convention.

59. Certains systèmes prévoient deux budgets distincts: un pour les établissements d'enseignement ordinaires et un autre pour les établissements d'enseignement spécialisés. Fusionner les budgets au titre d'une stratégie unique d'inclusion est utile pour favoriser l'évolution vers un système d'éducation inclusif. Pour surmonter la résistance des institutions à un tel changement, il faut faire preuve de volonté et de fermeté politiques.

60. La transformation des établissements d'enseignement spécialisés en centres de ressources pour l'inclusion est importante. Dans certains pays dont le système favorise l'intégration des personnes handicapées, cette mesure est déjà prévue dans la législation nationale. Au Chili, en Norvège et en Espagne, des ressources éducatives spéciales peuvent être utilisées pour aider les établissements d'enseignement ordinaires dans le processus d'intégration. En Géorgie et au Costa-Rica, il est prévu de fournir des services d'intégration en vue de parvenir à l'inclusion. Il est souhaitable que les centres de ressources fassent partie d'un système inclusif placé sous la supervision du Ministère de l'éducation.

61. L'apprentissage de l'inclusion passe avant tout par la pratique. Les élèves handicapés devraient être transférés dans des établissements d'enseignement ordinaires afin que l'on comprenne mieux que les systèmes éducatifs inclusifs nécessitent un plan de transformation, dont ils devraient d'ailleurs faire partie intégrante. La Belgique et la Géorgie ont progressivement mis en œuvre des programmes de transfert des élèves handicapés dans l'enseignement général.

62. Pour parvenir à l'inclusion dans le domaine de l'éducation, il convient de fixer des objectifs quantifiables dans une optique de protection des droits fondamentaux des personnes handicapées et d'établir des mécanismes de collecte de données appropriés. Pour mesurer les progrès accomplis dans la pleine réalisation du droit à l'éducation inclusive, il est recommandé d'élaborer des dispositifs de suivi qui utilisent des indicateurs structurels, des indicateurs de méthode et des indicateurs de résultat, ainsi que des repères et des objectifs précis pour chacun de ces indicateurs<sup>40</sup>. Les indicateurs structurels devraient servir à mesurer les obstacles à l'éducation inclusive et non simplement à recueillir des

---

<sup>40</sup> Voir la publication du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) *Indicateurs des droits de l'homme: Guide pour mesurer et mettre en œuvre* (New York et Genève, 2012).

données ventilées par handicap<sup>41</sup>. Les indicateurs de méthode permettent de mieux mesurer les avancées réalisées sur le plan de la transformation des systèmes éducatifs en comptant notamment le nombre d'enseignants formés aux techniques d'enseignement inclusives, le nombre d'établissements accessibles et le nombre d'élèves handicapés qui ont été transférés d'un établissement d'enseignement spécialisé à un établissement d'enseignement ordinaire. Des indicateurs de résultat devraient également être définis; ils pourraient inclure le pourcentage d'élèves handicapés dans les établissements d'enseignement ordinaires qui ont été scolarisés en cycle primaire puis ont obtenu leur certificat, et le pourcentage d'élèves admis dans l'enseignement secondaire. La qualité de l'enseignement devrait également être évaluée à la lumière des différents éléments mentionnés au paragraphe 28 ci-dessus. Il est également conseillé d'évaluer les mesures de discrimination positive, comme les quotas ou les mesures d'encouragement.

63. Les voies de recours et les réparations offertes en cas de violation sont des composantes importantes du processus de mise en œuvre au niveau national. Les lois pertinentes devraient prévoir des recours utiles ou d'autres procédures de plainte appropriées. Les lois du Parlement flamand relatives à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire prévoient une procédure de médiation en cas de refus d'admission dans un établissement d'enseignement ordinaire ainsi que la possibilité de former un recours si cette médiation échoue. Des sanctions peuvent être appliquées. La législation belge antidiscrimination prévoit des sanctions pénales en cas de refus délibéré de procéder aux aménagements raisonnables, qui sont obligatoires dans le domaine de l'éducation. Offrir des voies de recours ou des réparations est une condition préalable à l'application effective de l'article 13 de la Convention sur les droits des personnes handicapées, qui concerne l'accès à la justice. Les États qui ne sont pas encore parties au Protocole facultatif se rapportant à la Convention devraient envisager de ratifier ce dernier pour permettre aux personnes qui s'estiment lésées de présenter des communications.

64. Le dispositif d'application et de suivi prévu à l'article 33 de la Convention est un outil indispensable pour faire avancer la question de l'éducation inclusive. Les institutions nationales des droits de l'homme et les mécanismes chargés de surveiller l'application de la Convention ont recueilli des données sur les cas de refus d'admission de personnes handicapées dans l'enseignement ordinaire, réalisé des études et des enquêtes sur les exclusions et les obstacles, promu l'enseignement de qualité et recommandé de mener des réformes législatives et politiques<sup>42</sup>. Des groupes de la société civile, y compris les organisations de personnes handicapées, ont contribué efficacement à créer une dynamique en faveur de l'éducation inclusive<sup>43</sup>. Le rôle de la société civile est déterminant pour l'application des dispositions de la Convention, notamment le contrôle à l'échelle internationale, en ce qui concerne par exemple l'établissement de rapports sur la situation en Chine<sup>44</sup>, la promotion de la flexibilité réglementaire à Buenos Aires<sup>45</sup>, la contribution à

<sup>41</sup> Par exemple, au Portugal, des indicateurs structurels de l'inclusion ont été définis.

<sup>42</sup> Voir les communications des bureaux de l'Ombudsman à Buenos Aires, en Azerbaïdjan, dans l'État plurinational de Bolivie et en Colombie, de la Commission nationale des droits de l'homme au Rwanda, et de l'Ombudsman parlementaire en Finlande.

<sup>43</sup> Human Rights Watch, vidéo «Signs for Good Education» (Langue des signes pour une éducation de qualité) de 2013, disponible à l'adresse: <http://deafnewstoday.blogspot.fr/2013/10/signs-for-good-education.html>.

<sup>44</sup> Human Rights Watch, *As long as they let us stay in class: Barriers to education for persons with disabilities in China* (États-Unis d'Amérique, 2013).

<sup>45</sup> Le Groupe des 24 a obtenu l'adoption de réformes réglementaires à Buenos Aires, qui visent à aider les enfants handicapés scolarisés dans les écoles publiques et à assurer la continuité du cursus scolaire dans les écoles privées ordinaires.

l'élaboration de politiques en République démocratique populaire lao<sup>46</sup>, les campagnes pour l'inclusion<sup>47</sup> ou l'enseignement en langue des signes.

## V. Coopération internationale

65. Dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées, un article entier est consacré au rôle de la coopération internationale (art. 32) en faveur de la mise en œuvre des droits des personnes handicapées<sup>48</sup>. Les contributions des États au présent rapport offrent un grand nombre d'exemples dans lesquels la coopération internationale a permis de favoriser l'évolution vers des systèmes éducatifs de type inclusif. En Géorgie, le premier projet d'éducation inclusive réalisé par le Ministère de l'éducation et des sciences a été financé par le Ministère norvégien de l'éducation et de la recherche. Le Gouvernement danois a encouragé l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement dans certaines écoles népalaises, ce qui a permis à des enfants présentant un handicap sensoriel ou mental d'être intégrés dans des établissements d'enseignement ordinaires. Au Cambodge, des fonds destinés à une organisation non gouvernementale ont permis d'assurer un enseignement en braille et en langue des signes dans 150 écoles publiques, de traduire le programme scolaire en braille et en langue des signes et d'offrir une aide financière aux enseignants en braille et en langue des signes dans les établissements d'enseignement ordinaires.

66. L'éducation inclusive est l'un des domaines de coopération financés par le Partenariat des Nations Unies pour la promotion des droits des personnes handicapées. En République de Moldova, l'objectif est de soutenir le programme national de 2011 sur l'éducation inclusive établi par le Gouvernement et de s'attacher à accroître l'accès des personnes handicapées aux établissements d'enseignement ordinaires et aux services spécialisés. Des mesures ont déjà été prises pour mettre en place des services d'aide psychopédagogique en vue de favoriser l'inclusion des élèves handicapés dans le système éducatif, la formation du personnel (enseignants, inspecteurs, représentants locaux) quant à son rôle et à sa responsabilité dans la fourniture de services éducatifs de qualité aux enfants handicapés, l'amélioration des dispositifs de collecte de données et la modification de la législation et de la réglementation nationales conformément aux dispositions de la Convention. Le Gouvernement japonais a également distribué 2,86 millions de dollars des États-Unis d'Amérique pour favoriser l'éducation inclusive en République de Moldova en répondant aux besoins en infrastructures scolaires et en formation adéquate des enseignants.

67. Le Document final de la Réunion de haut niveau de l'Assemblée générale sur la question du handicap et du développement (résolution 68/3 de l'Assemblée générale), dans lequel les chefs d'États et de gouvernements réaffirment leur volonté de promouvoir les droits de toutes les personnes handicapées et de travailler ensemble pour définir un programme de développement qui tienne compte de la question du handicap, définit également l'éducation inclusive comme une priorité du programme de développement pour l'après-2015 (par. 4 d)).

<sup>46</sup> Contribution de l'association lao des personnes aveugles à la Stratégie nationale et au Plan d'action national pour l'éducation inclusive 2011-2015.

<sup>47</sup> Campagne «No excuses» menée par l'Association canadienne pour l'intégration communautaire en 2013.

<sup>48</sup> Pour de plus amples renseignements, voir l'étude thématique réalisée par le HCDH sur le rôle de la coopération internationale à l'appui des efforts nationaux déployés en vue de la réalisation des droits des personnes handicapées, A/HRC/16/38.

## VI. Conclusions et recommandations

68. L'éducation inclusive est essentielle pour parvenir au respect universel du droit à l'éducation, y compris pour les personnes handicapées. Seuls les systèmes éducatifs de type inclusif peuvent offrir aux personnes handicapées à la fois un enseignement de qualité et la possibilité d'améliorer leur situation sociale. L'éducation inclusive ne se résume pas à placer les élèves handicapés dans des établissements d'enseignement ordinaires, elle implique aussi de faire en sorte qu'ils se sentent accueillis, respectés et valorisés. Les valeurs qui sous-tendent le concept d'éducation inclusive renforcent la capacité de chacun à atteindre ses objectifs et à concevoir la diversité comme source d'enrichissement. Les élèves handicapés ont besoin d'une aide appropriée pour participer au système éducatif dans des conditions d'égalité avec les autres élèves. Les établissements d'enseignement ordinaires doivent offrir aux élèves handicapés un cadre d'apprentissage qui maximise les progrès scolaires et la socialisation.

69. Les personnes handicapées sont confrontées à diverses formes de discrimination dans le milieu scolaire. À l'école, les principaux obstacles à la participation des élèves handicapés sont les préjugés et les idées reçues, qui entraînent une exclusion et une ségrégation délibérées. Les élèves handicapés sont stigmatisés car on considère qu'ils ne peuvent pas être formés dans des établissements d'enseignement ordinaires, voire ne peuvent pas être formés tout court. Cela se traduit par des systèmes éducatifs dans lesquels les personnes handicapées sont privées du droit à l'éducation tel que consacré à l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées.

70. La Convention prévoit une mise en œuvre en deux temps du droit à l'éducation pour les personnes handicapées: premièrement, l'application d'une politique de non-discrimination dans les établissements d'enseignement ordinaires et le renforcement de ce droit par le biais d'aménagements raisonnables; deuxièmement, un changement à l'échelle du système, qui requiert une réalisation progressive et un plan de transformation pour lutter contre l'exclusion et la ségrégation. La pleine mise en œuvre de ce droit repose sur un processus d'évolution complexe qui suppose une transformation du cadre législatif et politique existant et un réel engagement de la part de toutes les parties prenantes, en particulier des personnes handicapées et des organisations qui les représentent.

71. Moyennant l'adoption de lois relatives à l'éducation inclusive, les États devraient établir un système éducatif inclusif qu'ils placeraient sous l'égide de leur Ministère de l'éducation et dans lequel l'exclusion d'un établissement d'enseignement ordinaire fondée sur le handicap serait interdite et les aménagements raisonnables obligatoires. Un plan de transformation devrait fixer le cadre pour la mise en œuvre d'un système éducatif inclusif ainsi que des objectifs quantifiables. Les États devraient mettre en place des programmes de formation pour les enseignants, allouer des fonds pour la réalisation des aménagements nécessaires, fournir des matériels destinés aux personnes handicapées, promouvoir des environnements inclusifs, améliorer les méthodes d'essai, favoriser le transfert des élèves handicapés d'établissements d'enseignement spécialisés à des établissements d'enseignement ordinaires, assurer un suivi grâce aux indicateurs relatifs à l'éducation inclusive, offrir une aide appropriée aux élèves, et utiliser des moyens et des formats de communication adéquats. Les établissements doivent bénéficier de ressources financières suffisantes, mais ne devraient pas être un motif pour priver une personne handicapée de l'exercice de son droit à l'éducation.

72. La politique d'intégration a donné lieu à maintes bonnes pratiques qui pourraient servir de point de départ pour le développement de systèmes éducatifs de type inclusif. La coopération internationale a contribué à ce processus. Les participants à la Réunion de haut niveau sur le thème du handicap et du développement ont décidé que l'établissement de systèmes éducatifs inclusifs était une priorité, ce qui peut contribuer à renforcer davantage le processus par l'adoption, dans le cadre du programme de développement pour l'après-2015, d'un objectif en matière d'éducation inclusive et par la définition de résultats escomptés et d'indicateurs appropriés.

---